

Resilienza e motivazione: un percorso per la formazione dei docenti di scuola primaria

Resilience and motivation: a training course for primary teachers

Sabrina Schiavone^a

^a Università degli Studi Kore di Enna, sabrina.schiavone@unikore.it

Abstract

La ricerca nasce dalla riflessione sull'aspetto educativo della resilienza come presupposto per lo sviluppo di competenze inclusive per i docenti. Sono stati coinvolti 42 docenti e 226 studenti di tre scuole primarie della provincia di Trapani e Palermo, situate in contesti a rischio di degrado culturale, dispersione scolastica ed alta multiculturalità. Il percorso di ricerca ha permesso agli insegnanti di conoscere e di affrontare il costrutto di resilienza, non ancora ampiamente conosciuto, in un'ottica di tipo educativo/evolutivo fornendo loro strumenti e materiali da applicare in classe per la realizzazione di attività per promuovere la resilienza e favorire processi di inclusione ed offrendo spunti di riflessione sulla loro motivazione alla professione.

Parole chiave: resilienza; motivazione; inclusione; docenti; formazione.

Abstract

The research starts from a reflection on educational resilience as a prerequisite for the development of inclusive competences for teachers. 42 teachers and 226 students were involved from three primary schools in the province of Trapani and Palermo, situated in contexts at risk of cultural degradation, early school dropout and high multiculturalism. Research enabled teachers to know and deal with the sense of resilience, not yet widely known, in view of the educational/developmental context, providing them with tools and materials to be used in the classroom, in order to carry out activities, promote resilience and support processes of inclusion by providing causes for reflection on their professional motivation.

Keywords: resilience; motivation; inclusion; teachers; training.

1. Framework teorico

La ricerca didattica può essere occasione di miglioramento della scuola se raccoglie le azioni educative messe in atto dagli insegnanti, ne trasforma le esperienze in progetti educativi da verificare, generalizza in qualche modo i risultati e formula principi che possono orientare l'azione dei docenti.

In particolare, la ricerca in campo educativo si pone come obiettivo il cambiamento della prassi scolastica, fornendo strumenti che aiutino i docenti ad orientare le loro attività alla riflessione, alla ricerca e, dunque, ad una nuova azione didattica in contesti specifici.

L'intervento sperimentale, realizzato da settembre 2014 a giugno 2015, indaga dal punto di vista quantitativo e qualitativo le implicazioni della resilienza in ambito scolastico come pratica inclusiva, coinvolgendo 42 docenti e 226 studenti delle classi quinte della scuola primaria.

La resilienza si definisce come adattamento positivo (Masten, 1994), capacità del soggetto di attuare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza, a seguito di esperienze critiche (Milani & Ius, 2010), è l'abilità di far fronte alle sfide della vita (Walsh, 2003). Essere resilienti significa comprendere le risorse da attivare per ritrovare una dimensione positiva della vita (Canevaro, Malaguti, Miozzo & Venier, 2001).

I primi studi psicologici sulla resilienza si devono a Werner (1989; 1993; 1995; Werner & Smith, 1982; 1992); in campo umanistico la resilienza è definita come risultato dell'interazione individuo-tempo-contesto, che permette agli individui di interpretare gli eventi e reinterpretare la loro storia personale attraverso la trasformazione di se stessi (Laudadio, Mazzocchetti & Pérez, 2011).

La resilienza è un processo diacronico e sincronico in cui le forze biologiche dello sviluppo interagiscono con il contesto sociale per creare una rappresentazione di sé, attraverso la collocazione del soggetto e del gruppo all'interno della loro storia e cultura di appartenenza (Cyrulnik & Malaguti, 2005).

Numerose ricerche hanno rilevato che i giovani in possesso di queste abilità sono più sicuri, più competenti e meno soggetti a comportamenti disadattivi a seguito delle difficoltà della vita (Lantieri, 2016).

In termini di evidence-based, le robuste ricerche longitudinali sulla resilienza dimostrano che non necessariamente chi ha subito traumi riporta conseguenze negative per la vita (Calvani, 2011).

Dopo aver analizzato i modelli di resilienza di Richardson (2002; Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990) e di Vanistendael e Lecomte (2000), si è adottato il modello di Kumpfer (1999). Esso, di approccio sistemico, considera la resilienza come risultato dell'interazione tra evento stressante, contesti ambientali, processi transazionali persona-ambiente, fattori di resilienza interni, processo di resilienza, adattamento ed integrazione.

Tale modello presuppone una circolarità dell'influenza persona-ambiente nello sviluppo della resilienza, che è sia componente del processo di adattamento che suo stesso esito, inteso come buon adattamento della persona all'ambiente circostante (Putton & Fortugno, 2006) in accordo alla teoria ecologica (Bronfenbrenner, 1979/1986).

Negli ultimi dieci anni, i lavori pubblicati sulla resilienza sono aumentati notevolmente (Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge & Hjemdal, 2005) e gli ambiti di indagine si sono ampliati giungendo a racchiudere sotto il termine resilienza processi e competenze che coinvolgono tutti i domini della persona.

Le ricerche hanno identificato una serie di fattori protettivi legati alla dimensione individuale: le abilità cognitive, attentive ed esecutive; l'autoefficacia e l'autostima; il locus of control interno, una personalità prosociale (Garmezy, 1985; Masten, 1999; Nuechterlein, Phipps-Yonas, Driscoll & Garmezy, 1992; Tiet et al., 1998; Vaillant & Davis, 2000).

Ritenendo la resilienza un processo multidimensionale, altri studi considerano anche le relazioni interpersonali, come la qualità nel caregiving degli adulti, le relazioni amicali tra pari e con adulti significativi, le relazioni tra individuo e contesto (Garmezy, 1985; Luthar & Cicchetti, 2000; Masten, 2001; Nettles, Mucherah & Jones, 2000).

Il costrutto di resilienza in ottica evolutiva permette di sviluppare negli alunni le capacità di affrontare sfide ed ostacoli (Cefai, 2008) e consente ai docenti di rispondere ai bisogni educativi di quei bambini che si trovano in situazioni di disagio, fragilità e difficoltà considerando le loro risorse come strumenti inclusivi, lasciando emergere le risorse utili per affrontare e superare le criticità e promuovendo, in tal modo, ambienti inclusivi (Cefai et al., 2014).

L'importanza del costrutto di resilienza applicato al contesto educativo è sostenuta dal progetto Rescur: un progetto Comenius Life Long Learning (2012-2015), con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'istruzione in Europa mediante la creazione di un curriculum europeo per bambini dai 3 agli 11 anni per la promozione della resilienza¹.

Nell'attuale contesto educativo è fondamentale predisporre contesti di crescita supportivi capaci di promuovere negli individui le competenze per far fronte alle difficoltà (Cavioni, Lupica Spagnolo, Beddia & Zanetti, 2015).

2. Metodologia, progettazione e obiettivi della ricerca

La ricerca sul campo si è articolata in due momenti: in un primo momento sono stati somministrati il test Resilience Process Questionnaire (RPQ) di Laudadio, Pérez e Mazzocchetti (2011) ed il test Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento (MESI) di Moè, Pazzaglia e Friso (2010) per la valutazione della resilienza e degli aspetti motivazionali dei docenti; in un secondo momento sono stati formati i docenti per fornire loro elementi utili alla comprensione del costrutto di resilienza come presupposto per l'inclusione.

Gli obiettivi previsti dalla ricerca sono stati così formulati:

- rilevare il grado di resilienza degli insegnanti di scuola primaria;
- rilevare la motivazione degli insegnanti di scuola primaria;
- offrire agli insegnanti spunti di riflessione circa i loro livelli di resilienza e motivazione, come presupposti per l'ottica inclusiva;
- costruire attività didattiche per la promozione della resilienza negli studenti delle classi quinte di scuola primaria.

Si è adottata la metodologia Design Based Research (DBR) (Brown & Campione, 1996; Design-Based Research Collective, 2003), che permette di strutturare percorsi di

¹ Il progetto, dal titolo "A Resilience Curriculum for Early and Primary Schools in Europe" ha coinvolto le Università di Malta, Creta, Lisbona, Orebro, Pavia e Zagabria. Maggiori informazioni sul progetto si possono reperire sul sito (<http://www.rescur.eu/>).

apprendimento, sulla base di teorie e ricerche precedenti, facendo riferimento ad attività svolte in situazioni educative concrete (Anderson & Shattuck, 2012) e adattandosi alla complessa dinamicità delle situazioni educative (Pellerey, 2005),

La DBR si caratterizza per un processo circolare di progettazione-attuazione-analisi-riprogettazione degli artefatti educativi, consentendo lo sviluppo di modelli didattici che nascono nel contesto e dal contesto stesso sono alimentati.

La metodologia ha consentito di strutturare attività didattiche sulla resilienza a partire dalla teoria di Kumpfer (1999). L'intervento formativo ha interessato 12 classi quinte di tre scuole primarie della provincia di Trapani e Palermo, per un totale di 42 docenti e 226 alunni. Le scuole coinvolte sono: gli istituti comprensivi "Pietro Maria Rocca" e "Nino Navarra" di Alcamo per la provincia di Trapani e l'Istituto Comprensivo "Maredolce" per la provincia di Palermo.

Presentiamo il quadro riassuntivo dell'organizzazione dell'attività di ricerca (Figura 1) in relazione ai suoi tempi di attuazione, agli strumenti utilizzati e ai soggetti cui è stata rivolta.

PERIODO	AZIONI	STRUMENTI	DESTINATARI
Dal 01 al 05 settembre 2014	Sensibilizzazione dei docenti all'intervento	Materiale opportunamente preparato	Docenti delle classi quinte
Dal 08 al 10 settembre 2014	Somministrazione di prove per la rilevazione iniziale	- RPQ; - MESI.	Docenti delle classi quinte
Dal 11 settembre al 1 ottobre 2014	Percorso formativo di 5 incontri (2 volte a settimana di 3 ore)	Materiale opportunamente preparato	Docenti delle classi quinte
Dal 29 settembre al 3 ottobre 2014	Analisi dei dati e costruzione dei profili degli insegnanti e degli studenti	- SPSS - Elaborazione statistica - Analisi qualitativa	Docenti delle classi quinte
Dal 06 al 10 ottobre 2014	Restituzione dei risultati ai docenti e commenti	Profili personali e di classe	Docenti delle classi quinte
13 ottobre 2014	Scelta dei moduli e degli obiettivi delle attività	Materiale opportunamente preparato	Docenti delle classi quinte
Dal 14 al 23 ottobre 2014	Progettazione delle attività formative	Attività educativo-didattiche per la promozione della resilienza	Docenti delle classi quinte
Dal 01 al 18 dicembre 2014	Analisi delle osservazioni Riprogettazione delle attività	Attività educativo-didattiche per la promozione della resilienza	Docenti delle classi quinte
Dal 04 al 08 maggio 2015	Focus group con i docenti	Materiale opportunamente preparato	Docenti delle classi quinte
Dal 08 al 17 giugno 2015	Restituzione dei risultati ai docenti e commenti	Profili personali e di classe	Docenti delle classi quinte

Figura 1. Quadro riassuntivo dell'attività di ricerca.

3. La formazione dei docenti

La prima azione dell'intervento, nel mese di settembre 2014, è stata rivolta alla formazione dei docenti. Durante un incontro della durata di due ore con i docenti delle classi quinte coinvolte, è stato presentato il progetto. Sono stati esposti i presupposti teorici ed è stata esplicitata la relazione tra i concetti di resilienza, autoefficacia, motivazione, ottimismo e inclusione in relazione alle nuove sfide educative della scuola di oggi. Si è intesa l'autoefficacia percepita come l'insieme di convinzioni circa le proprie capacità di organizzare, attuare e realizzare sequenze di azioni necessarie a gestire le situazioni per raggiungere i risultati prefissati (Bandura 2000a; 2000b); per l'ottimismo ci si è riferiti al costruito di Seligman (1991), ovvero la disposizione mentale ad attendersi eventi favorevoli valutando vincoli e feedback forniti dall'ambiente fisico e sociale.

La formazione degli insegnanti si è svolta dall'11 settembre all'1 ottobre 2014. Questa fase ha visto coinvolti i docenti, distinti per istituto comprensivo, in due incontri settimanali della durata di tre ore ciascuno, svolti in orario pomeridiano per un totale di cinque incontri. L'esperienza si è articolata in due momenti: un primo momento ha permesso agli insegnanti di operare riflessioni e trarre suggerimenti utili a chiarire i contenuti e le metodologie da utilizzare; in un secondo momento, organizzato in forma laboratoriale, sono state progettate e costruite le attività da svolgere in classe.

L'intervento formativo ha riguardato le seguenti tematiche: la resilienza come strumento inclusivo, caratteristiche del processo di resilienza, fattori individuali, familiari e sociali che intervengono nel processo di costruzione della resilienza, le determinanti di resilienza su cui lavorare a scuola, le percezioni di autoefficacia e l'ottimismo degli studenti e l'influenza dei docenti su di esse, le motivazioni all'insegnamento e la percezione del proprio ruolo da parte dei docenti, atteggiamenti esperiti in classe dai docenti che influenzano gli studenti, strategie educativo-didattiche che favoriscono i fattori protettivi e promuovono la resilienza.

4. Progettazione delle attività secondo la metodologia DBR

Durante la fase di progettazione, svoltasi dal 13 al 23 ottobre 2014 in tre incontri della durata di tre ore ciascuno, sono state predisposte le attività per l'intervento sperimentale; sono stati individuati i nuclei su cui lavorare con gli studenti, ovvero la stima e la percezione di sé e delle proprie capacità, le difficoltà personali, la gestione di queste e degli eventi negativi, le competenze, le risorse possedute e le figure di riferimento e di sostegno. Il 13 ottobre 2014, gli obiettivi delle attività sono stati formulati da tutti i docenti coinvolti nell'intervento, affinché le attività fossero adeguate e coerenti con le caratteristiche degli alunni presenti nelle loro classi; ciascun istituto ha ideato cinque attività.

Il percorso si è articolato in cinque moduli di attività, ciascun modulo è composto da tre attività della durata di due ore; ogni attività ha previsto tre diversi livelli di difficoltà (base, intermedio e avanzato). Con i docenti si è scelto di suddividere le attività secondo tre livelli di complessità per consentire a ciascun alunno di fruire di attività che fossero aderenti alle sue caratteristiche e di sviluppare livelli di conoscenza di sé, di competenza e di consapevolezza superiori a quelli posseduti.

La suddivisione dei moduli e gli obiettivi scelti sono riportati nella Figura 2.

MODULI	OBIETTIVI GENERALI	OBIETTIVI SPECIFICI
MODULO 1	Acquisire consapevolezza personale	- identificare i propri punti di forza e di debolezza, potenzialità e difficoltà in campo scolastico e sociale; - riflettere sulle proprie risorse e riconoscere il modo in cui influenzano scelte ed azioni; - aumentare l'autoefficacia e l'autostima.
MODULO 2	Acquisire consapevolezza sociale	- identificare e comprendere pensieri e sentimenti propri ed altrui; - identificare e comprendere azioni e reazioni proprie ed altrui; - ascoltare, comunicare e collaborare con gli altri.
MODULO 3	Acquisire capacità di autodeterminazione e decisionismo responsabile	- analizzare situazioni problematiche; - individuare soluzioni possibili ai problemi; - risolvere situazioni problematiche ed assumere decisioni.
MODULO 4	Acquisire abilità relazionali	- individuare implicazioni emotive e relazionali degli eventi personali; - identificare e riconoscere le figure di riferimento significative; - riconoscere il ruolo delle figure di riferimento come sostegno nelle difficoltà;
MODULO 5	Sviluppare il pensiero positivo	- riflettere sulle capacità personali; - riconoscere le competenze personali; - acquisire la consapevolezza di poter superare le difficoltà attraverso le proprie competenze.

Figura 2. Descrizione degli obiettivi generali e specifici di ciascun modulo delle attività progettate.

Nella fase di attuazione si è proceduto alla sperimentazione delle attività, nelle classi degli stessi istituti che le avevano progettate, mettendo in atto tutti i livelli delle stesse. L'attuazione di ogni attività ha impegnato i docenti e gli studenti una volta a settimana per due ore, per un totale di cinque attività e dieci ore.

In questa fase, attraverso l'uso delle griglie di osservazione del comportamento sociale e di lavoro di La Marca (1999) è stato osservato in maniera organizzata l'esito dell'azione sperimentale e l'intervento di eventuali fattori che potessero potenziare o vanificare le

attività proposte. Le griglie, utilizzate dagli insegnanti prima dell'inizio dell'intervento e al termine di ogni modulo, hanno permesso di monitorare l'evoluzione dei comportamenti assunti dagli alunni, rilevare l'efficacia delle attività proposte, cogliere criticità e vantaggi delle attività sperimentali, per riprogettare, dove necessario, le attività in funzione degli studenti. Le griglie analizzano la personalità scolastica attraverso le due componenti di comportamento sociale e di lavoro, intendendola come risultato di componenti personali e socio-situazionali e "fondamentale risorsa personale dell'allievo nel suo interagire scolastico" (Franta & Colasanti, 1993, p. 297).

Dai risultati emersi possiamo affermare che i miglioramenti sono stati progressivi e costanti per tutte le dimensioni e funzioni del comportamento sociale e di lavoro osservate sistematicamente².

Si è ritenuto opportuno rivolgere particolare attenzione a due item per il comportamento sociale e due per quello di lavoro ritenuti più significativi per le competenze di resilienza che la ricerca ha inteso sviluppare, rappresentativi dell'autoefficacia e dell'ottimismo e in accordo con i costrutti assunti.

Sulla base delle somministrazioni effettuate, si è analizzata la frequenza dei comportamenti da una somministrazione all'altra; le frequenze rilevate sono visibili in Figura 3.

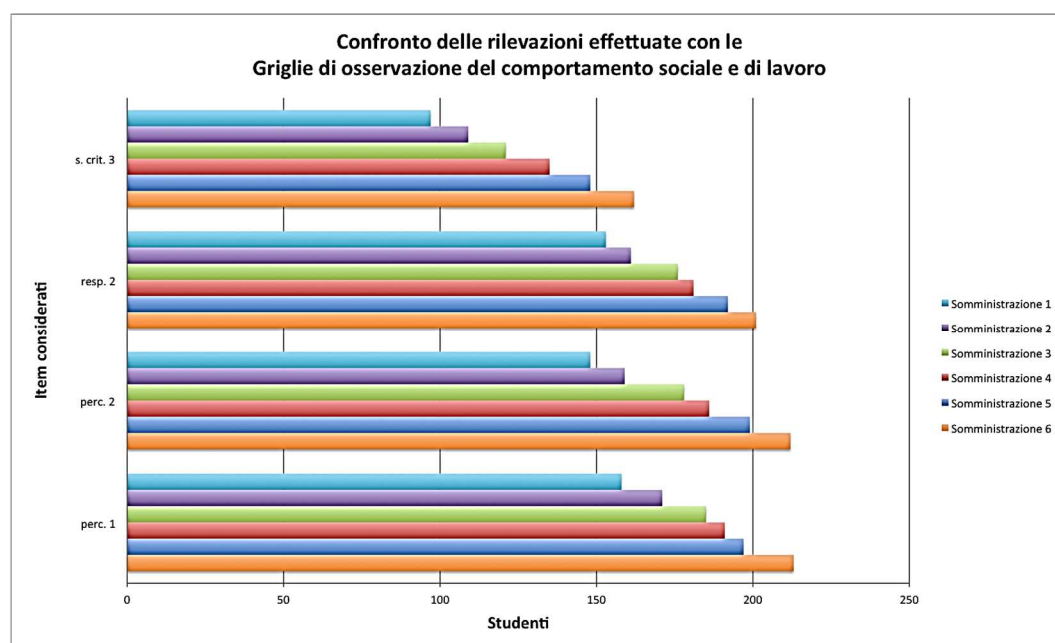


Figura 3. Confronto delle rilevazioni effettuate con le griglie di osservazione del comportamento sociale e di lavoro.

Per il comportamento sociale sono stati considerati due item delle funzioni percettive: "formula giudizi realistici su se stesso senza sottovalutarsi o sopravvalutarsi troppo" e "stima con esattezza le proprie abilità e competenze nei vari compiti o circostanze", indicate nel grafico rispettivamente con "perc.1" e "perc.2". Tali comportamenti indicano

² Per la consultazione completa degli indicatori delle griglie di osservazione del comportamento sociale e di lavoro si veda La Marca (1999).

una conoscenza di se stessi e delle risorse da impiegare nelle diverse circostanze della vita, siano esse sfide, difficoltà o opportunità da cogliere che richiedono impegno e attenzione.

Per il comportamento di lavoro, gli item considerati sono: “mantiene il controllo della situazione, per la dimensione di adattabilità” e “riconosce i propri punti di forza e di debolezza”, per la dimensione senso critico delle proprie capacità; i due item si trovano indicati nel grafico con le sigle “resp.2” e “s.crit.3”. Saper mantenere il controllo durante una situazione imprevista, significa saper gestire le reazioni agli eventi, controllare eventuali risposte improprie o inadeguate, forti di una conoscenza delle proprie capacità. Tale item è strettamente legato al riconoscimento dei propri punti di forza e di debolezza, perché è in virtù della conoscenza di limiti e risorse che è possibile mantenere il controllo della situazione.

Tutti i comportamenti si sono manifestati negli studenti in maniera via via più frequente nel corso delle diverse osservazioni. In seguito all’attuazione si è proceduto all’analisi dei feedback ricevuti dagli studenti durante le sperimentazioni. La fase di analisi è stata facilitata dall’uso delle griglie citate in precedenza, perché hanno consentito di disporre di vere e proprie guide dei comportamenti esperiti dagli allievi per ciascuna attività, una sorta di mappatura delle attività. Sulla base dei feedback, si è passati alla riprogettazione delle attività che sono state riformulate e riviste insieme ai docenti, ove necessario.

Durante la fase di riprogettazione i docenti, in tre incontri settimanali di tre ore ciascuno, sono stati suddivisi in micro-gruppi, a seconda dell’ambito disciplinare di competenza.

Secondo la circolarità del processo della DBR, dal 12 gennaio al 20 marzo 2015, le attività sono state nuovamente attuate, negli altri due istituti; tale scelta ha garantito la sperimentazione delle attività in contesti diversi, ma con caratteristiche simili a quelli per cui erano state ideate.

Il progetto sperimentale ideato è stato, dunque, valutato e validato attraverso la sua stessa applicazione pratica, in un continuo processo di riflessione situata rispetto al contesto classe.

5. Somministrazione degli strumenti

Tra l’8 settembre e il 10 settembre 2014, nella prima fase della ricerca, si è proceduto alla somministrazione ai docenti degli strumenti di valutazione iniziale.

Ai docenti sono stati proposti e somministrati due strumenti: il test RPQ (Laudadio, Pérez & Mazzocchetti, 2011) per la valutazione della resilienza e il test MESI (Moè et al., 2010) per la valutazione della soddisfazione, delle prassi, delle motivazioni all’insegnamento e delle emozioni esperite in classe dai docenti.

Al termine della somministrazione sono stati elaborati i dati e costruiti i profili di ciascun docente, che sono stati loro consegnati e discussi dal 6 al 10 ottobre 2014, così da suscitare la riflessione.

Per indagare qualitativamente se l’intervento formativo con i docenti avesse favorito in loro la consapevolezza dell’importanza del costrutto di resilienza in campo educativo e tenendo conto degli obiettivi della ricerca stessa, è stato costruito e somministrato un focus group, durante la prima settimana di maggio 2015. Sono stati realizzati tre focus group, uno per scuola e ogni focus group con i docenti ha avuto una durata media di due ore.

La scaletta, composta da sei domande guida, è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca³ e realizzata per sondare due differenti aspetti: la percezione dei docenti delle implicazioni della competenza di resilienza nella loro professione e l'influenza della resilienza dei docenti nella formazione degli studenti. Nello stilare la scaletta, si è cercato di assicurare che questa comprendesse domande ben formulate e rilevanti per la valutazione finale della ricerca; nella strutturazione delle domande si è, inoltre, tenuto conto dei destinatari adulti del focus group e che, quindi, fossero sufficienti poche domande, ma mirate. Dopo aver formulato la scaletta, è stata sottoposta ad un pre-test per rilevare eventuali incongruenze, forme poco comprensibili o poco efficaci per la discussione. Il pre-test si è rivolto agli studenti del terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, nell'anno accademico 2013/2014, che conoscevano il costrutto di resilienza e le sue implicazioni educativo-didattiche. La scaletta è stata opportunamente modificata e riformulata e nel corso delle interviste il ricercatore ha assunto il ruolo di moderatore.

Il focus group è, per sua natura, un'esperienza di ricerca a finale aperto, i cui risultati sono difficili da sistematizzare al contrario delle indagini statistiche; si è, tuttavia, cercato di analizzare i dati raccolti, attraverso griglie e schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati.

6. Analisi dei risultati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di descrivere le caratteristiche dei docenti e di stabilire interessanti relazioni.

Il gruppo dei docenti è composto: per il 93% da donne e per il restante 7% da uomini, sono per l'88% docenti di ruolo, mentre il 12% di loro è ancora precario; l'anzianità di servizio è piuttosto varia, il 18% ha meno di 10 anni di ruolo, il 40% più di 10 anni di ruolo, il 28% più di 20 anni di ruolo ed il 14% ha un'anzianità di servizio superiore a 30 anni. Il 14% del campione, inoltre, è docente su posto di sostegno per le attività differenziate.

In una prima fase dell'analisi dei dati, si è inteso rintracciare alcuni possibili fattori di rischio a partire dai dati anagrafici dei docenti; in una seconda fase, sono stati analizzati i punteggi ottenuti nell'RPQ e nel MESI.

I fattori stressanti individuati, presentati in ordine di importanza, sono:

1. la distanza tra la città di residenza e la sede di servizio;
2. la posizione giuridica (ruolo o supplenza);
3. l'anzianità di servizio;
4. l'ambito di intervento affidato (curricolare o sostegno);
5. il numero di classi in cui si insegna.

Nella rilevazione dei dati, la distanza tra la città di residenza ed il luogo di lavoro è emerso come importante fattore di stress per i docenti che, certamente, influenza sia il grado di resilienza che la motivazione al lavoro.

³ Per approfondimenti circa la costruzione del focus group si veda Pedone (2009).

Il 72% degli insegnanti lavora nello stesso paese in cui risiede, percorrendo una distanza inferiore a 40 km tra casa e scuola, alcuni anche 0 km; il restante 28% lavora ad una distanza superiore a 40 km rispetto al proprio paese di residenza, viaggiando tutti i giorni.

Va precisato che nella lettura dei dati emergono distanze anche notevoli, come 130/170 km; di fatto questi docenti, sono domiciliati nello stesso paese della scuola di servizio, pertanto, si spostano ogni settimana conducendo una vita da pendolari e, comunque, a rischio di stress.

Altro fattore di stress individuato è la posizione giuridica ricoperta dai docenti, certamente il posto di ruolo offre al lavoratore garanzie maggiori che si ripercuotono positivamente sulla qualità del lavoro, determinando una maggiore motivazione e soddisfazione al lavoro e un atteggiamento che può influenzare il grado di resilienza. L'85% dei docenti intervistati ha una posizione di ruolo, mentre il 15% è ancora precario con supplenze brevi o saltuarie.

Il 46% dei docenti è di ruolo da più di 20 anni e l'8% precario da più di 10 anni. La posizione giuridica è correlata all'anzianità di servizio; essere di ruolo da più di 20 anni può essere un fattore stressante per un lavoro logorante come quello dell'insegnante, continuamente a contatto con generazioni in crescita sempre diverse e a cui adeguarsi; altrettanto rischioso è l'avere una anzianità di servizio superiore a 10 anni in una posizione giuridica che sia ancora precaria e instabile.

L'ambito di intervento su cui lavora un docente non è elemento trascurabile; gli insegnanti, infatti, ritengono che ricoprire un posto dedicato alle attività di sostegno, sia usurante, faticoso e meno gratificante rispetto al posto comune. Pertanto, è implicito che lavorare su posto di sostegno esponga a maggiore rischio di stress. Il 15% dei docenti ricopre un posto di sostegno, auspicando al passaggio su posto comune.

Infine, non è possibile trascurare di considerare il numero delle classi in cui i docenti insegnano; un docente impegnato su poche classi è meno esposto al rischio di uno che lavora su più classi. Il 51% degli insegnanti lavora su una sola classe, il 15% su due e il 23% ha un orario organizzato su tre classi.

Il test RPQ consente di ottenere un risultato per ciascuna delle tre dimensioni indagate. Il valore indicativo ed utile alla interpretazione dei dati è 8: punteggi superiori a questo in una dimensione, indicano gli atteggiamenti comportamentali propri della dimensione stessa. Pertanto, nella dimensione di disadattamento, punteggi maggiori di 8 indicano l'incapacità di una persona di superare eventi traumatici, la mancanza di fiducia nel futuro e gli atteggiamenti non funzionali al superamento dell'evento critico. Allo stesso modo nella dimensione di adattamento, punteggi superiori ad 8 sono tipici delle persone che, a seguito di una difficoltà, tentano di ripristinare lo stato precedente al trauma stesso, adottando una strategia che, pur consentendo il ritorno alla normalità, è priva di crescita. La dimensione di Reintegrazione Resiliente (RR) è, invece, l'indice dell'atteggiamento resiliente del soggetto che attiva strategie di coping funzionali a superare la difficoltà, con buon livello di consapevolezza ed accettazione della vita. Sono i punteggi superiori ad 8 a descrivere l'atteggiamento di reintegrazione resiliente di una persona.

Nei docenti coinvolti nella ricerca si evidenzia che il 2% appartiene alla dimensione di disadattamento, il 7% alla dimensione di adattamento, ma nessuno di essi presenta punteggi superiori ad 8 nella dimensione di reintegrazione resiliente; il punteggio più alto che si ottiene è appena 5 per il 28% dei casi.

Sebbene siano davvero pochi gli insegnanti che adottano reazioni di disadattamento o adattamento alle difficoltà, nessuno di essi può definirsi resiliente.

Ad un'analisi più specifica e dettagliata, confrontando i risultati ottenuti dai docenti nella dimensione RR dei diversi istituti, si possono ricavare alcune interessanti riflessioni. L'Istituto Comprensivo "Maredolce" ha docenti che presentano i punteggi più alti in questa dimensione con il 38% di insegnanti con punteggio 5; l'Istituto Comprensivo "Navarra" ha solo l'8% di docenti con questo punteggio, mentre l'Istituto Comprensivo "P.M. Rocca" solo il 3%. Tale analisi, induce a riflettere sui contesti territoriali di questi istituti e non sembra casuale che i punteggi di resilienza, seppur bassi, siano organizzabili secondo una classifica che fa corrispondere a contesti più difficili insegnanti più resilienti.

Non meno interessanti sono le riflessioni scaturite dall'analisi dei punteggi della batteria MESI. I risultati sono espressi con livelli sopra la media, nella media o sotto la media. Nella dimensione indagata dal questionario sulle emozioni nell'insegnamento, nessuno dei docenti intervistati si colloca sotto la media nello sperimentare emozioni positive, sia quando insegnano che pensando al loro ruolo di insegnante: il 59% si colloca nella media rispetto le emozioni positive nel ruolo di insegnante ed il 56% rispetto a quando insegnano; il 41% presenta valori normativi sopra la media nel ruolo docente ed il 44% durante l'insegnamento.

L'analisi delle emozioni negative fa emergere il 28% di docenti che si collocano sotto la media rispetto al ruolo di insegnante e ben il 49% quando insegnano. Il 67% ed il 51% si collocano nella media rispettivamente per la scala di emozioni negative nel ruolo di insegnante e quando insegnano. Percentuale trascurabile è quella del 5% di docenti che presentano valori normativi sopra la media nella scala delle emozioni negative nel ruolo di docenti, ma è utile precisare che nessuno di loro prova emozioni negative quando insegna.

Dal questionario sulle prassi applicate durante l'insegnamento emerge che: il 18% degli intervistati si colloca sotto la media; il 15% nella media ed il 67% sopra la media. Per le strategie impiegate, invece, il 3% è sotto la media, il 72% nella media ed il 26% sopra la media. Anche in questo caso le percentuali più alte si registrano nei livelli di media o sopra la media, evidenziando l'uso congiunto, variegato e consapevole di prassi e strategie.

Rispetto alla dimensione dell'autoefficacia nell'insegnamento, i valori normativi rilevati sono incoraggianti: nessuno dei docenti si colloca sotto la media, il 49% si colloca nella media ed il 51% sopra la media. Per la scala di soddisfazione lavorativa, il 62% dei docenti si colloca nella media, solo il 18% sotto la media ed il 21% sopra la media.

Dai focus group con i docenti è emerso che l'esperienza della ricerca è stata valutata come formativa e positiva per la maggior parte di loro. Rispetto alla professione docente, gli insegnanti riconoscono che la resilienza consente loro di non scoraggiarsi di fronte alla complessità delle classi di oggi, ma induce a ricercare una soluzione che sfrutti le risorse disponibili. Gli insegnanti sono stati concordi nel dichiarare che la resilienza, rappresenti per la professione educativa una risorsa o, come è stata definita, "una metodologia universale, utile per qualsiasi situazione educativa" che permette al docente di rispondere alle emergenze educative del contesto classe, avvalendosi sia delle sue risorse personali, che di quelle degli studenti.

Come dichiarato dai docenti intervistati, la competenza personale di resilienza influisce sulle prestazioni degli studenti, diventando visibile nei comportamenti sociali e di lavoro degli allievi. Gli studenti resilienti sono quelli che non hanno difficoltà ad ammettere i propri errori o a riconoscere i meriti dei compagni, accettano le critiche e reagiscono adeguatamente ad un insuccesso, sanno regolare i propri comportamenti in funzione del comportamento altrui, ricercando soluzioni costruttive in caso di divergenze e gestendo opportunamente i propri stati emozionali. Rispetto ai comportamenti di lavoro, gli allievi

resilienti ricercano strategie nuove e opportune per la soluzione di un problema, lavorano senza manifestare segni di agitazione, perché sanno di poter contare sulle loro risorse, le conoscono e le attuano in funzione delle situazioni; riconoscono le proprie responsabilità e sono costanti nel mantenere gli impegni assunti.

Le testimonianze raccolte non permettono di generalizzare i risultati, ma offrono numerosi spunti di riflessione ed elementi di conoscenza sull'atteggiamento dei docenti nei confronti della ricerca educativa sul campo e sulla competenza di resilienza come risorsa per l'insegnamento.

7. Conclusioni

La ricerca ha consentito l'applicazione del costrutto di resilienza in ambito didattico. La programmazione del lavoro con gli insegnanti ha permesso di rendere protagonisti i docenti e di adeguare le attività alle caratteristiche degli alunni. Mediante la programmazione delle attività e la metodologia di DBR, gli insegnanti hanno avuto modo di adeguare il lavoro alle caratteristiche degli alunni, consentendo loro di divenire protagonisti dell'intervento e non semplici destinatari.

Le conclusioni dedotte, essendo basate su un campione non rappresentativo e non probabilistico, non consentono di operare indebite generalizzazioni. Si deve, inoltre, tenere presente la possibilità che, oltre alle attività, possono aver influito sui miglioramenti osservati nel gruppo anche altre variabili non controllate.

In relazione al problema dell'estensibilità dei risultati ottenuti facciamo notare che la ricerca andrebbe ripetuta su un'ampia varietà di gruppi eterogenei per caratteristiche e contesti; è pur vero che la ripetizione delle attività svolte in gruppo con le caratteristiche analoghe al nostro ha buone possibilità di riuscita.

La presente ricerca può fungere da ricerca pilota per una successiva indagine estesa ad un campione più cospicuo. Le modalità di realizzazione del percorso, possono rappresentare una guida per i docenti che si propongono obiettivi educativi simili a quelli perseguiti dal percorso di ricerca.

Le interazioni che emergono dal campo educativo con la resilienza sono numerose e non indagabili con un solo intervento, in un momento successivo la ricerca intende valutare in maniera più organica le interazioni tra la resilienza e le competenze metacognitive, per chiarire se la maggiore consapevolezza delle proprie competenze favorisce o sviluppa tale abilità.

Bibliografia

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Bandura, A. (2000a). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2000b). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Camaioni, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 1979).

- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems. In L. Shauble & R. Glaser (eds.), *Innovations in learning: new environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: LEA.
- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2(3), 77-99.
- Canevaro, A., Malaguti, E., Miozzo, A., & Venier, C. (2001). *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro con i bambini di Uganda, Ruanda e Bosnia*. Trento: Erickson.
- Cavioni, V., Lupica Spagnolo, M., Beddia, G., & Zanetti, M.A. (2015). Promuovere la resilienza a scuola: un curriculum europeo per docenti e studenti. Strumenti e metodologie per l'identificazione e l'intervento. *Psicologia e Scuola, Maggio-Giugno*, 42-49.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: a guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Londra: Jessica Kingsley Publishers.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., ...Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16, 11-32.
- Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (eds.). (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8.
- Franta, H., & Colasanti, A.R. (1993). La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 297.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J.H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: the search for protective factors. In J.E. Stevenson (ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (Book Supplement 4). Oxford: Pergamon.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M.D. Glantz & J.L. Johnson (eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179-224). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- La Marca, A. (1999). *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva: voler apprendere per imparare a pensare*. Palermo: Palumbo.
- Lantieri, L. (2016). *Costruire l'intelligenza emotiva – Esercizi per educare la resilienza nei bambini*. Molfetta: La Meridiana.
- Laudadio, A., Mazzocchi, L., & Pérez, F.J.F. (2011). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci.

- Laudadio, A., Pérez, F.J.F., & Mazzocchi, L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885.
- Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development: successful adaptation despite risk and adversity. In M.C. Wang & E.W. Gordon (eds.), *Educational resilience in inner-city America: challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A.S. (1999). Commentary: the promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions. In M.D. Glantz & J.L. Johnson, *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 251-257). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle: educazione, bambini e resilienza*. Milano: Cortina Raffaello.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Nettles, S.M., Mucherah, W., & Jones, D.S. (2000). Understanding resilience: the role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1-2), 47–60.
- Nuechterlein, K.H., Phipps-Yonas, S., Driscoll, R., & Garmezy, N. (1992). Vulnerability factors in children at risk: anomalies in attentional functioning and social behavior. In J.E. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein & S. Weintraub, *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 445-479). New York, NY: Cambridge University Press.
- Pedone, F. (2009). La valutazione finale. In G. Zanniello (ed.), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 59-74). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721–737.
- Putton, A., & Fortugno, M. (2006). *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*. Roma: Carocci.
- Rescur. Resilience Curriculum. www.rescur.eu/ (ver. 15.07.2016).
- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321.
- Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jensen, S., & Kumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33–39.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York, NJ: Vintage Books.
- Tiet, Q.Q., Bird, H.R., Davies, M., Hoven, C., Cohen, P., Jensen, P.S., & Goodman, S. (1998). Adverse life events and resilience. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(11), 1191–1200.

- Vaillant, G.E., & Davis, J.T. (2000). Social/emotional intelligence and midlife resilience in schoolboys with low tested intelligence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 215–222.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible: construire la résilience*. Parigi: Bayard.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: a framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1–18.
- Werner, E.E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72–81.
- Werner, E.E. (1993). Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503–515.
- Werner, E.E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–85.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: a study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.